

## 目標設定と自己評価, 他者評価に基づく自己理解を深める指導の検討

特別支援教育分野(16220907) 星 野 由 佳

本研究では, 発達障害様の臨床像を呈する特別支援学校在籍生徒に対して, 自分の良さを考えること, 自分の課題に応じた具体的な目標設定・実践・自己評価の一連の流れを通して自己理解を深めることを目標とした指導の有効性を検討することを目的とした。結果, 自分の良さを受け入れることや自分が頑張ることのできる目標設定や取組の仕方をかんがえることができたことから, 本指導が対象生徒の自己理解を深めることに有効であったことが示唆された。

[キーワード] 自己理解, 自己評価, 特別支援学校在籍生徒, 他者評価, 目標設定

### 1 問題と目的

発達障害とは, 2005 年 4 月に施行された発達障害者支援法において, 「自閉症, アスペルガー症候群, その他の広汎性発達障害, 学習障害, 注意欠陥多動性障害その他のこれに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」とされている。2006 年の学校教育法改正では, 特殊教育から特別支援教育へと転換がなされ, それに伴い LD や ADHD, 高機能自閉症など知的に遅れのない児童生徒も特別支援教育の対象として拡大された。その後, 2012 年の児童福祉法改正では, 児童福祉法に規定する障害の定義が見直され, 「身体に障害のある児童及び知的障害のある児童」に加え, 「精神に障害のある児童(発達障害者支援法第 2 条第 2 項に規定する発達障害児を含む。)」が追加された。これにより, 発達障害児についても障害児支援の対象として児童福祉法に位置づけられた(厚生労働省, 2012)。これらを受けて, これまでほかの障害に比べて十分な対応がされてこなかった発達障害に対して, 教育や福祉, 医療, 労働など様々な分野での適切な対応の必要性が示され, 支援や教育体制への整備が進められつつある。

「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」(文部科学省, 2012)では, 学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は, 10 年前は約 6.3%であったことに対し, 2012 年では約 6.5%という結果であった。さらに,

通常学級に在籍する生徒のみではなく, 発達障害児童生徒が在籍する特別支援学級(自閉症・情緒障害)や通級による指導の対象児童生徒数も近年増加している(文部科学省, 2017)。特別支援学校においても, 通常の小・中学校で適応が難しくなった知的に遅れのない発達障害の児童生徒が特別支援学校に在籍するようになり, 新たな対応を迫られている現状(熊地・清水・武田, 2011), も報告されている。

そのような現状を受け, 星野(2017)は, 特別支援学校に在籍する発達障害様の臨床像を呈する生徒を対象として自分の取扱説明書(「トリセツ」)の作成を通じた自己理解を深める指導の実践を試みた。その結果, 「トリセツ」の作成を通して対象生徒普段が意識していない自己を客観的に見つけ, 捉え直すことにつながり, 特に自分がどのようなときにどのような感情になるのか, そのような感情にならないための対処法について対象生徒自らが検討することができた。課題としては, 深めることができた自己理解を今後どのように良好な人間関係の形成につなげていくのかを検討することを挙げている。

特別支援学校の教育課程として, 基本的に通常学校の学習指導要領の領域に準ずるとともに障害への取り組みに関連する「自立活動」を付加した領域区分をとっている。自立活動とは, 学校教育法第 72 条で規定されている特別支援学校の目的である「幼稚園, 小学校, 中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに, 障害による学習上又

は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること」を踏まえて、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服をねらいとして行われているものである。自立活動の内容として、特別支援学校学習指導要領では、6区分とその下に26項目を示している。自己理解の項目は、特に、「3 人間関係の形成」にあたり、良好な人間関係を形成するうえで重要なものの一つとして位置づけられている。

柏木(1983)は、子どもの自己理解の発達を「自己理解の発達には他者理解の発達が、他者理解の発達には自己理解の発達が不可欠であり、両者の発達は本質的に分けては考えられない」と述べている。柴田(2011)も、自己理解と他者理解は平行して発達すると指摘した。さらに、国立教育政策研究所(2011)は、自己理解を「キャリア形成や人間関係形成における基盤となるものであり、とりわけ生涯にわたり多様なキャリアを形成する過程で常に深めていく必要があるもの」としている。

しかしながら、発達障害児の自己理解に関しては、吉井・吉松(2003)によると、発達障害児者は他者の感情理解に困難さがあることに加えて自己理解にも困難があること、また、自己理解の困難さが他者理解の能力にも影響するとされ、滝吉・田中(2011)は、発達障害者などはその障害から他者との関係性の中での自己理解することが難しいとの指摘もある。発達障害児を対象とした自己理解の指導、支援に関する研究について、就労や進路決定の観点から高校生や大学生を対象とした研究が多く見られた(例えば、又吉:2013、木谷・中島・田中・坂本・宇野・長岡;2016、など)。しかしながら、就労や進路決定以外にも自己理解の指導、支援は必要であり、障害の臨床像や発達段階に応じた研究が今後さらに蓄積されていくことが必要であると考えられる。また、先述した先行研究では、発達障害児者は自己理解の困難さに加えて他者理解の困難さ指摘されている。対人関係にも課題を抱えていることが多いことから、他者の目に自分はどのように映っているのか、客観的な視点から自己を捉える機会が乏しいことが考えられる。内閣府(2007)は、自己理解は、思っている自分と、思われている自分、データが語る自分、の3視点から考察することでより深く確実な自己理解ができる、としている。そのため、自分で自己について考えを深めるだけでなく、客観的な視

点から見た自分を知ることも自己理解を深めるうえで重要であると言える。

以上のことから、本研究では、自分で自己(思っている自分)について考えること、客観的な視点から見た自分(思われている自分)を知ることから通して自己理解を深める指導を実践し、有効性を検討することを目的とした。

## 2 方法

### (1)対象

A 特別支援学校に在籍する、発達障害様の臨床像を呈する中学2年生(以下、対象生徒とする)とした。対象生徒は、プレゼンテーションIにおける実践の対象でもある。情緒の安定に課題があり、集団場面での不安や緊張が著しい。気持ちが落ち着いている時は穏やかに周りと接することができるが、自分の考えが通らない時にはその状況を受け入れることが難しいことが多い。ストレスが溜まってしまうと気持ちの切り替えが難しくなり、物を投げたり、物や人をたたいたりすることがある。授業前や授業中に教室から出ていってしまうことがあるが、教師の促しを受けて自分から教室に戻ってくることはできる。また、自己肯定感の低さから、少し難しい課題に対して取り組むことを嫌がる様子や「どうせ自分にはできない」といった自分を卑下するような発言が度々見られる。

自己理解については、自分の取扱説明書(トリセツ)の作成を通した自己理解を深める指導において、自分が得意なこと・苦手なこと、自分がどのようなときにどのような感情になるのか、そのような感情にならないためにはどうしたらよいのかを客観的に捉えることができていた。また、自分の将来や進路に向けて、「勉強を頑張らなくてはいけない」という意識を持ち、授業中の学習や家庭での自主学習に取り組む意欲や様子が見られる。その反面、何をどのように頑張るのか、といった具体的な内容まで理解を深めるまでには至っておらず、目標設定が曖昧な状態であるため、継続的な取り組みが難しい現状であった。

これらのことから、本指導では2点を中心として指導内容を設定することとした。1点目は、他者から見える自分の姿を受け入れ、自分の良さを考えること、である。自分のことを過小評価してしまいがちである対象生徒が、他者から見た自分の良さを知ることを通して、自分の良さについて

改めて考えることができると考えた。2点目は、対象生徒自らが目標を定め、目標に向けた実践を行い自己評価すること、である。自分の現状に合った目標を設定すること、対象生徒が自分の取り組みを振り返り自己評価をすることを通して自らについて考え、振り返ることが自己理解を深めることにつながると考えた。

以上のことを踏まえて、本研究の指導として、①他者から見える自分の姿を受け入れ自分の良さを考えること、②自分で目標を定め目標に向けた活動を行い自己評価すること、を内容とした自己理解を深める指導を実践することとした。

### (2) 期間

20XX年10月から11月に全5回の指導を計画した。加えて、指導内で対象生徒自らが設定した目標に対して取り組む日を指導とは別に設定した。日程の決定にあたっては学級担任と相談し、時間割や学校行事などを考慮して調整した。

### (3) 手続き

自己理解を深める指導の実践に加えて、指導中に対象生徒自らが設定した目標について期間を設定し、取り組んでもらうこととした。取り組み後には毎回時間を設け、カードの記入を通して自己評価を行ってもらったこととした。

#### ①指導の目標

指導全体の目標として「友達について考えることや自分を振り返ることを通して、自己理解をすることができる」、「自己理解に基づいて目標を設定し、目標への取り組みについて自己評価することができる」の2点を設定した。

#### ②各指導回における対象生徒の目標

設定した2点の指導全体の目標について、指導回ごとに分割し、指導回ごとの目標として設定した。1回目では、「資料を参考にしながら友達の良いところについて考え、プリントに記入する」、「友達からみた自分の良いところや資料を参考にしながら、自分の良いところを考える」こと、2回目では「学習場面や学校生活における自分を振り返り、悩みや課題について考え、プリントに記入する」、「自分の悩みや課題をもとに、自分の目指す姿について考え、プリントに記入する」こと、を目標とした。3回目では、「自分の目指す姿をもとに、目標を立てる際の目標に沿って目標を立てる」こと、を設定し、4回目では対象生徒の目標に対する取り組みを踏まえて、「本時までの自分の取り

組みを振り返りカードやワークシートをもとに振り返る」、「達成度の評価基準を具体的に考える」こととした。指導最終回である5回目は、「自己評価をグラフに表すことや提示された資料を見ることを通して、自分が頑張ったことやできたこと、できるようになったこと理由を含めて考え記入する」、「頑張ることができる目標の立て方や取り組み方を自分の取り組みをもとに考え、具体的に記入する」ことを目標とした。

以下に、各指導回における対象生徒の目標を示す(表1)。

表1 各指導回における対象生徒の目標

指導回	対象生徒の目標
1回目	・資料を参考にしながら友達の良いところについて考え、プリントに記入する ・友達からみた自分の良いところや資料を参考にしながら、自分の良いところを考える
2回目	・学習場面や学校生活における自分を振り返り、悩みや課題について考え、プリントに記入する ・自分の悩みや課題をもとに、自分の目指す姿について考え、プリントに記入する
3回目	・自分の目指す姿をもとに、目標を立てる際のポイントに沿って目標を立てる
4回目	・本時までの自分の取り組みを、振り返りカードやワークシートをもとに振り返る ・達成度の評価基準を具体的に考える
5回目	・グラフに表すことや提示された資料を見ることを通して、自分が頑張ったことやできたこと・できるようになったことを記入し、その理由を考える ・頑張ることができる目標の立て方や取り組み方を自分の取り組みをもとに考え、具体的に記入する

#### ③各指導回における学習内容

指導1回目は、学級の友達の良いところと自分の良いところを考え、プリントに記入することを学習内容とした。先に友達の良いところを1つずつ考え、プリントに記入し、記入したプリントを学級の友達に渡すと同時に、友達が記入した対象生徒の良いところが書かれたプリントを受け取ることとした。その後、受け取ったプリントを見ながら自分の良いところについて考え、プリントに記入することとした。

2回目は、学習場面や学校生活における悩みや課題を考えること、自分の悩みや課題が解決された状態である自分の目指す姿を考えることを学習内容とした。具体的には、ワークシートへ、学習場面や学校生活における自分の課題を「どのような時」と「どのようなこと」の2つに分けて記入した。その後、「どうなりたいか」という視点から自分の目指す姿を明確にし、ワークシートに記入

することとした。

3 回目は、前時にワークシートに記入した自分の目指す姿から、自分の目標を立てることを学習内容とした。目標を立てる際に、指導者が「具体的に書く」、「難しすぎるものにならない」、「期間を書く」、という3点のポイントを説明し、ポイントに沿って目標を記入することとした。また、この回終了後から、対象生徒自らが設定した目標に対して実践する日を設定し、取り組むこととした。毎回の実践後には、振り返りカードの記入を通して自己評価を行った。自己評価の観点として、自分の目標に対してどの程度達成することができたかを評価する達成度と、自分が目標に対して取り組もうとする意欲を評価するがんばり度、の2点を設定し、それぞれ4段階で自己評価をすることとした。

4 回目は、本時までの対象生徒自らが設定した目標に対する取り組みを振り返ることとした。自分の振り返りカードを見ながら、達成度とがんばり度に分けて自分の評価に応じたシールをワークシートに貼り、自分の頑張りを確認することとした。また、振り返りカードの記入にあたり、より正確な自己評価につなげることができるように、対象生徒の目標に合わせて達成度の評価基準を見直すことを学習内容とした。

5 回目は、指導のまとめとして、本時までの振り返りカードをもとに、自分の「達成度」と「がんばり度」をグラフ化し、対象生徒自らが設定した目標に対する取り組みを振り返ることとした。具体的には、自分が頑張ったことやできたこと、できるようになったことを考え、ワークシートに記入することを学習内容とした。また、自分が今回の取り組みに対して頑張ることができた理由を考え、その後、自分が頑張ることのできる目標の立て方や取り組み方について、自分の言葉でまとめることとした。

以下に、各指導回における対象生徒の学習内容を示す(表2)。

表2 各指導回における学習内容

指導回	学習活動
1回目	友達と自分の良いところについて考える
2回目	自分の力や課題に合わせて目標を設定する (1/2)
3回目	自分の力や課題に合わせて目標を設定する (2/2)
4回目	設定した目標に対する取り組みを確認する
5回目	設定した目標に対する取り組みを振り返り、総括的な評価を行う

#### (4) 記録と分析

記録は、ビデオ記録と対象生徒が指導中に記入(作成)したもの、自己の目標に対する振り返りカードの自己評価、指導者の筆記記録を用いた。ビデオ記録は、1 台のビデオカメラで指導場面における指導者と対象生徒とのやり取りを映すことができる位置から記録した。対象生徒が指導中に記入(作成)したものについては、封筒に入れて指導者が保管することとした。筆記記録は、指導者と大学教員との事後研究会の話し合いの内容を記録した。

分析は、ビデオ記録から指導者の発問への受け答えや指導中の様子、発言の内容を抽出した。大学教員との事後研究会の話し合いの筆記記録からは、対象生徒の指導目標に関する部分を抽出した。それらと指導内で生徒が記入(作成)したものの記入内容とを合わせて、指導全体の目標と各指導回における対象生徒の目標についての評価と、対象生徒の自己理解の深まりについて検討することとした。

#### (5) 倫理的配慮

対象生徒在籍学級の生徒全員の保護者に担任を通して実践の内容や個人情報の取り扱いについて書面による説明を行い、全員から同意書の提出をもって同意を得た。

### 3 結果

#### (1) 各指導回の取り組み

##### ①1 回目

友達の良いところを考える際に、対象生徒から「いっぱいありすぎて1つに絞るのが難しい」という発言がみられた。友達の良いところをたくさん考え、その中から1つを選び、記入することができた。また、自分の良いところを考える際には「友達の良いところはいっぱいあって書けるけど、自分のは難しい」、「良いところない」、といった発



言があり、書きづらそうな様子が見られた。最終的に、友達が記入した自分の良いところを見ながら『画像をまねた絵がうまいと言われた時がある』、『運動ができると言われた時がある』の2つを記入することができた。なお、二重鍵括弧内は指導中に対象生徒本人の記述した原文であり、以下同様とする。

## ②2回目

対象生徒が悩みや課題に感じていることについて、「どのような時」については『授業全部、学校にいる時、昼休み、家での自主勉、さいきんイライラやいやなことがふえてきた』と記入することができた。また、具体的な課題の内容である、「どのようなこと」については、『全部の授業…授業をうけてもまったくおぼえられない事と授業じたいいやになってきた事、家での自主勉…学校にいる時は授業を受けているけど家にかえるとテレビを見たりして自主勉がうまくできない、家にかえるとやすみたいって気持ちが大きい。』と、記入することができた。記入の際には、真剣な表情で具体的な場面を考得している様子が見られた。また、自分の目指す姿として、『授業をイライラしないでいやだとか考えないでうけるようになって授業をうけて勉強しておぼえられるようになりたい。家でも自主勉とかテレビとかをこうりつよくやるようになりたい。昼休みもみんな楽しく最後までやるようになりたい。』と、授業中、家庭での自主学習、昼休みの友達との過ごし方、の3つを考えて記入することができた。

## ③3回目

指導2回目に記入した3つの「自分の目指す姿」の中から、家庭での自主学習を選択した。目標を立てる際のポイントに沿って、『何を：自主勉』『どのくらい：2年生の復習を1ページ、1年生の復習を1ページ』と頑張りたいことを具体的に考えることができた。その後、自分の頑張りたいことを踏まえて目標を記入したが、机間巡視中ある程度目標を書くことができた様子の対象生徒に向かって「できそうかな」と指導者が問いかけをした。「できるんじゃない」と、自分の無理しすぎない範囲でできる目標を考えながら記入したことが窺える発言も見られた。指導者が離れた後、対象生徒が一度書いたものを修正する様子も見られ、悩みながらも最終的に『期日まで毎日2年のふくしゅう2ページと1年のふくしゅうを1ページや

る。』という具体的な目標を設定することができた。

## ④4回目

自分の目標に対する今までの取り組みを、「がんばり度」と「達成度」に分けてシールを貼ることができた。振り返りカードをよく確認しながら目標を立てずに行った時と、目標を立てて取り組んでいる今を比較し、の違いを考える学習では、『ちゃんとした目標があるとしっかり自主勉に取り組むことができた。』を記入することができた。また、達成度の評価基準については、評価2と評価3の基準の設定について迷っている様子が見られたが、指導者と一緒に自分の目標を確認することで4段階すべての基準を設定することができた。対象生徒が設定した達成度の評価基準は、『評価1：何もしなかった、評価2：どっちか1ページしかしなかった、評価3：2年の復習と1年の復習を2ページしかやんなかった、評価4：2年の復習と1年生の復習を3ページやった』であった。(表3)。

表3 対象生徒が設定した達成度の評価基準

評価	評価基準
1	何もしなかった
2	どっちか1ページしかしなかった
3	どっちか2ページしかしなかった
4	2年の復習と1年の復習を3ページした

## ⑤5回目

振り返りカードを見ながら自分の実践結果のグラフを作成することができた。それをもとに振り返りとして、自分が頑張ったことを『最初の2日だけだけど、ちょっと多いなあと思ったけど3ページ頑張った』、できたことを『最初の2日だけちゃんと3ページできた』と記入することができた。また、対象生徒は「何に取り組むのか具体的に決まっていたから」と「期間が決まっていたから」、の2点を自分が今回頑張ることができた理由として選択することができた。最後に、全指導を振り返って、自分が頑張ることができる目標の立て方や取り組み方を、『自分にあった目標とか期間を決めて難しすぎない目標を立てる』と自分の言葉で記入することができた。

(2) 対象生徒自らが設定した自身の目標に対する実践

### ①対象生徒が設定した目標

指導2, 3を通して対象生徒は、提示した目標

を立てる際のポイントに沿って、『期日まで毎日2年のふくしゅう2ページと1年のふくしゅうを1ページやる。』という目標を立てることができた。

#### ②設定した目標に対する実践回数

実習Ⅲの日程や学校行事を考慮した結果、合計3日の実践日を設定した。その結果、対象生徒が自分の目標に対して実践した日は2日であった。

#### ③設定した目標に対する実践の自己評価

振り返りカードへの記入を通して、取り組みを行うことができなかった日も含めて3日全ての自己評価を行うことができた。対象生徒の自己評価の結果について図1に示す。

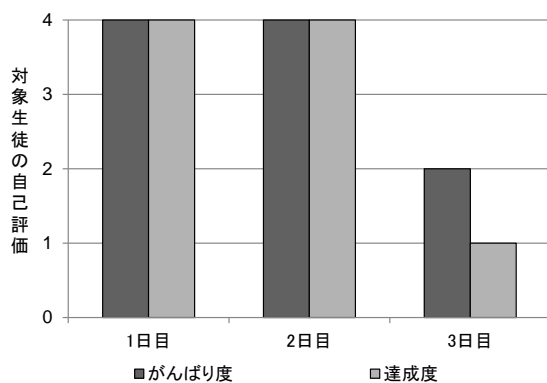


図1 対象生徒の自己評価

実践1日目、2日目では対象生徒が立てた目標である「2年の復習2ページと1年の復習1ページ」を行うことができ、がんばり度、達成度共に一番高い評価である4であった。3日目に関して、上手く取り組むことができず、達成度は1であった。しかしながら、振り返りカードを記入する際に「やろうと思ったんだけどできなかった」との発言があった。このことに対して指導者が「やろうと思った気持ち」もがんばり度として評価して良いことを対象生徒と確認したところ、対象生徒はがんばり度を2と評価した。

## 4 考察

### (1)各指導回及び指導全体の評価

各指導回の結果から、各指導回に設定した目標すべてを達成と評価した。このことから、指導全体の目標である「友達について考えることや自分を振り返ることを通して、自己理解をすることができる」、「自己理解に基づいて目標を設定し、目

標への取り組みについて自己評価することができる」の2点を達成と評価した。

#### (2)自己理解の深まり

指導1回目では自分の良いところを考える指導を行った。その中では、友達の良いところをたくさん書くことができた。その反面、自分のことに関しては、「良いところはない」といった発言や書き始めることに時間がかかったりと、自分の良いところを書くことに抵抗がある様子であった。このことは、自尊感情が低いために自分で自分の良いところを認めることが難しかったからであると考えられる。しかしながら、友達が書いた対象生徒の良いところを見て、『画像をまねした絵がうまいと言われた時がある』、『運動ができると言われた時がある』の2点を自分の良いところとして記入することができた。このことから、友達から見た自分の良さを知ることが自分では認めることが難しかった自分の良いところを受け入れるきっかけとなったことが考えられた。指導2回目からは、ワークシートの記入を通して段階的に自己の課題と向き合い、理解を深め自分の課題に対する目標を設定することができた。特に、指導3回目では、頑張りたいことについては、『2年生のふくしゅうを1ページ』と記入していたことに対し、その後実際に目標を書く際には『2年生のふくしゅうを2ページやる』というように記入していた。目標には、消しゴムで消した跡があり、迷いながら最初に1ページと書いたところを修正して2ページにしたことが窺えた。このことから、対象生徒が今の自分の力と目標の難易度についてよく考えた末に設定した目標であり、自己理解を深めることにつながったと考えられる。目標を立てる際にポイントの一つとして「難しすぎるものにしない」という観点を提示したことが有効であったことが考えられた。対象生徒自らが設定した目標に関しても、ただ「勉強を頑張る」といったような意識から、「期間、何を、どのくらい取り組むのか」という点を明確にした具体的な目標設定をすることができた。このことは、段階を踏みながら目標の設定を行ったこと、また、具体例を挙げながら目標設定のポイントを提示したことが有効であったと考えられた。今後は、復習の内容を明確化することでさらに具体的な目標となり、対象生徒がより取り組みやすく自己評価しやすい目標とすることができると考える。また、具体的で明確な目標は

他者から見てもわかりやすく、結果として、自分の頑張りや成果を他者から評価してもらう機会を増やすことにつながると考える。小島(2016)は、他者から認められ、受け入れられた経験は、肯定的な自己理解を育むことに欠かせないものであると指摘している。このことから、具体的な目標を設定することを通して、自己理解を深めるだけでなく、自尊感情の向上につなげることができる可能性が考えられた。

また、指導4回目以降は、指導に加え、自らが設定した目標に対して対象生徒が実践を行った。実践日の3日目では、上手く取り組むことができなかったという、対象生徒にとって良くない結果であったが、自己評価を通して自分の実践に対する結果と向き合うことができた。自己評価の観点として、本指導ではがんばり度と達成度の2つを設定した。特にがんばり度について、対象生徒に自己評価の評価観点を伝える際に必ずしも達成度とがんばり度が一緒ではないことを説明した。たとえ上手く取り組むことができなくても頑張ろうと思った気持ちや目標達成に向けて努力したことを評価するものであることを説明した。このことにより、上手く目標に対して取り組むことができなかった3日目について、達成度は一番低い1と評価しているが、がんばり度では2と評価を行っていた。がんばり度を設定したことにより、結果までの過程である努力にも目をむけることができたと考えられた。加えて、自分の努力を肯定的に認めることができたことによりできなかったという結果も受容し、自分の取り組みについて評価することができたと考える。失敗経験の多い発達障害児において、特性である二極思考ゆえに、できなかったという結果に対して、「できなかったから努力していない」、と自分の努力さえも否定的に捉え、自尊感情の低下につながりがちである。そのような発達障害児に対して、自分の努力を認めることができる場面を設定することが、つまりきからまた立ち上がるための支えとして重要になるのではないかと考えられた。しかしながら、今回の指導では、対象生徒が上手く実践することができなかった際の指導や対応についての検討が不十分であった。上手く目標に対して取り組むことができなかった際に、気持ちを切り替えるための方法を考えることや、原因を考えて目標を修正することなどは自己理解を深めるために重要であると考えられる。

今後は、上手く目標に対して取り組むことができなかった際の指導や対応について検討することが必要である。

### (3) プレゼンテーションⅡにおける到達点と課題

本研究では、指導として、発達障害様の臨床像を呈する、特別支援学校在籍生徒に対して、①他者から見える自分の姿を受け入れ、自分の良さを考えること、②自分で目標を定め、目標に向けた活動を行い自己評価すること、を通して自己理解を深める指導を実践し、指導の有効性を検討することを目的とした。その結果、指導の評価や対象生徒の記述内容、対象生徒自らが設定した目標への実践の様子、自己評価の内容から、本指導が対象生徒に対して自己理解を深める指導として有効であったことが考えられた。

しかしながら、課題として、本指導では対象生徒が設定した目標に対する取り組みの期間を短い期間しか設定できなかったことが挙げられる。このことから、対象生徒が自分の取り組みに関して達成感や効果を十分に感じることはできなかったことが推測された。また、対象生徒が自分の目標に対して上手く取り組むことができなかったことに対して、自己評価を通して振り返りは行うことができたものの、十分なフォローや次の取り組みへつなげるための指導を行うことができなかった。失敗経験の多い発達障害の子どもたちは失敗を恐れ、失敗に傷つき、自己否定へとつながってしまいがちである。そのような発達障害児に対して、上手くいかなかった結果も前向きに受け入れ、また次の取り組みへとつなげていくための支援の手立てを検討していくことが必要と考える。これらのことを踏まえ、対象生徒が設定した目標に対する実践期間を十分に設定すること、上手く取り組むことができなかった際の対応について、気持ちの切り替え方や目標の修正することなどの方向から、さらに指導内容を検討していくことが必要である。

また、本研究の指導で取り上げたのは自己理解のほんの一側面のみであり、対象生徒の発達状況や障害の実態に応じて多面的に指導されていくべきであると考えられる。指導期間や指導内容のさらなる検討が今後の課題である。

## 5 謝辞

本研究に協力してくださった対象生徒と対象生徒のご家族、A 特別支援学校の先生方に、この場

を借りて深く感謝申し上げます。

### 引用文献

- 星野由佳(2017)「養護学校在籍生徒を対象とした自己理解を深める指導の検討ー『トリセツ』の作成を通してー」,『山形大学大学院教育実践研究科年報』,第8号,238-241.
- 柏木恵子(1983)「他者認知と自己認知はどちらが容易か・先か」,『子どもの「自己」の発達』,東京大学出版会,pp.64-69.
- 国立教育政策研究所(2011)「中教審が示すキャリア教育新たな方向性」,  
[https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/kyo-uiku\\_career/siensiryoku4-5.pdf](https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/kyo-uiku_career/siensiryoku4-5.pdf)(最終閲覧日 2017年12月6日)
- 木谷秀勝・中島俊思・田中尚樹・坂本香織・宇野千咲香・長岡里帆(2016)「青年期の自閉症スペクトラム障害を対象とした集中型『自己理解』プログラム」,『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』,第41号,63-70.
- 小島道生(2016)「障害のある子の自己理解ー発達障害児の豊かな自己理解を育てるー」,『発達障害研究』,第38巻,第1号,49-53.
- 熊地需・佐藤圭吾・佐藤孝・武田篤(2012)「特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題ー全国知的障害特別支援学校のアンケート調査からー」,『秋田大学教育文化学部研究紀要』,教育科学部門第67巻,9-22.
- 又吉美奈子(2013)「発達障害のある生徒の自己理解を促す指導の工夫ー特別活動における集団へのアプローチと個別的な支援を通してー」,
- 文部科学省(2016)「特別支援教育部会における議論の取りまとめ(案)」,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/\\_icsFiles/afiedfile/2016/07/29/1374814\\_5.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afiedfile/2016/07/29/1374814_5.pdf)(最終閲覧日 2017年12月6日)
- 文部科学省(2009)『特別支援学校学習指導要領 説自立活動編』,海文堂出版.
- 文部科学省(2017)「特別支援教育資料(平成28年度)」,  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1386910.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1386910.htm)(最終閲覧日 2018年1月6日)

- 文部科学省(2012)「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」,  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afiedfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)(最終閲覧日 2018年1月6日)
- 内閣府(2007)「ユースアドバイザー養成プログラム(改訂版)」,  
[http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/h19-2/html/5\\_1\\_2.html](http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/h19-2/html/5_1_2.html)(最終閲覧日 2018年1月6日)
- 大野呂浩志・仲矢明孝(2017)「情緒の安定に課題のある自閉症児への自己理解に基づく自立活動ー自己制御機能に着目した指導記録の分析ー」,『岡山大学教師教育開発センター紀要』,第7巻,61-70.
- 柴田利男(2011)「幼児における自己と他者の理解」,『北星学園大学社会福祉学部北星論集』,第48巻,1-13.
- 滝吉美智香・田中真理(2011)「思春期・青年期の広汎性発達障害における自己理解」,『発達心理学研究』,第22巻,第3号,215-227.
- 吉井秀樹・吉松靖文(2003)「年長自閉性障害児の自己理解,他者理解,感情理解の関連性に関する研究」,『特殊教育学研究』,第41巻,第2号,217-226.

### 参考文献

- 田中真理(2009)「注意欠陥/多動性障害児・者における自己認識に関する研究動向」,『東北大学大学院教育学研究科研究年報』,第57集,第2号,359-386.

*Study of Guidance to Deepen Self-understanding Based on Goal Setting and Self Evaluation, Others Evaluation.*

*Yuka HOSHINO*